Dossier :
Quand la recherche éclaire la pédagogie

ECA 289 décembre 2004

L'enseignement catholique encourage la recherche en finançant le travail de chercheurs. Ici, ce sera une équipe qui réfléchit à l'ennui au collège, là, un professeur qui se penche sur la prise en compte de la culture des élèves. Leur objectif commun : identifier les changements de l'école pour les accompagner. Mais aussi faciliter la mise en œuvre des orientations des assises. La richesse de ces travaux mérite d'être découverte…

Quand la recherche éclaire la pédagogie

Sommaire

Grandir en musique

■ *Vingt-huit élèves de grande section de maternelle, sur les traces de Moussorgsky, mettent en musique les tableaux d'une exposition Monet, et préparent, sans le savoir, leur entrée au cours préparatoire.*

« Les réactions des enfants nous guident »

■ *Britt-Mari Barth, dont les travaux ont inspiré la recherche décrite dans l'article « Grandir en musique », a une marotte : démontrer qu'une pédagogie appropriée permet la réussite de tous les enfants.*

Du rap au chant grégorien

■ *En partant du rap ou de la techno qui font la culture musicale de beaucoup d'élèves, on peut les entraîner très loin dans les territoires de la beauté. Cette utopie, Jean-Marie Patard, professeur en Segpa, a voulu l'expérimenter.*

Un site pour promouvoir la recherche

■ *La mission Recherche de l'Unapec a mis en ligne un site destiné aux équipes qui souhaitent déposer un projet et à tous ceux qui veulent connaître les recherches en cours.*

L'enseignement catholique, par le biais de l'Unapec[1], finance chaque année un certain nombre de recherches. Le plus souvent, elles sont conduites par des instituts et organismes de formation, des associations nationales, des universités catholiques. Parfois, ce sont des directions diocésaines ou les Arpec[2] qui déposent des projets, plus rarement des équipes d'établissement. Mais pourquoi s'engager dans une recherche ? Interrogés sur ce point, les organismes de formation sont unanimes. La recherche est, pour un centre de formation, une exigence de qualité. Par les éclairages qu'elle apporte, par les connaissances qu'elle produit, par les outils qu'elle permet de construire, elle enrichit et renouvelle l'action conduite, en même temps qu'elle lui donne sens.

Les sujets s'enracinent dans les interrogations qui traversent le système éducatif.

La recherche relève alors de l'exigence vitale. C'est ce que souligne Bruno Devauchelle, formateur au Cepec[3] : *« Un centre qui n'aurait pas ce souci de la recherche, serait condamné à disparaître, sauf à renouveler les membres de son équipe.* Via *les travaux conduits par l'un ou l'autre de ses formateurs, le centre enrichit sa compétence collective, en même temps qu'il accroît sa visibilité. »* Ce à quoi il convient d'ajouter le fait que *« l'activité de recherche offre au formateur le recul nécessaire sur sa pratique »*. Une conviction que partage Rolande Hatem, directrice de l'Afarec[4] : *« La recherche permet aux formateurs de revisiter leurs pratiques professionnelles, d'en faire une relecture enrichie d'apports théoriques. Cette prise de distance par rapport à l'action concrète dans laquelle le formateur est pris au quotidien, contribue à la professionnalisation dans l'équipe. »*

Intuitions et hypothèses

Pour Raymond Barbry, adjoint de direction à l'EDP[5], un organisme de formation doit avoir le souci de repérer les faits qui font que le système éducatif se transforme. La position « méta » des formateurs leur permet d'identifier ces « micro-changements » que les acteurs dans les établissements ne perçoivent pas nécessairement car il leur manque de la distance. Encore faut-il mettre des mots sur ces « micro-changements », et pour cela, en faire des objets d'étude. C'est là que la recherche trouve toute sa place. Ensuite viendra le temps de l'action avec la formation.

Harmonique. **Les résultats des recherches menées en éducation musicale (*cf.* pp. 33 à 36) sont transférables dans les autres disciplines.** (Collage : M.-F. Comte)

« À l'EDP, nous nous sommes intéressés à l'ennui des élèves au collège[6]. Deux éléments ont joué dans le choix de cet objet d'étude : les résultats de l'enquête nationale de 1998 et les remontées du terrain. Dans notre étude, nous avons cherché à identifier les variables qui influencent le plus le sentiment d'ennui perçu par les élèves. Nous avons recherché si l'on pouvait parler d'un effet établissement. Les résultats nous ont permis de construire des dispositifs de formation à l'intention des enseignants sur cette problématique de l'ennui. »

S'engager dans une recherche, c'est par ailleurs pour un formateur – et plus largement pour toute personne qui s'implique dans une telle démarche – *« gagner en légitimité individuelle et en crédibilité »*, explique Bruno Devauchelle. Pour Sylvette Ego, adjointe de direction à l'EDP, *« l'exigence de la recherche, pour un formateur, est d'ordre intellectuel. Le militantisme pédagogique ne peut suffire quand on intervient, par exemple, auprès d'équipes d'établissement. Le formateur doit pouvoir prendre appui sur des théories qu'il a lui-même construites et pas seulement sur des lectures et des théories construites par d'autres »*. C'est ainsi que Sylvette Ego, quand elle intervient sur le décalage qui peut exister entre les discours ou convictions et les pratiques quotidiennes dans les établissements ou les classes, peut appuyer son propos sur les résultats d'une recherche qu'elle a réalisée[7]. Grâce aux enquêtes faites alors et à leur analyse, elle a pu confirmer un certain nombre de ses intuitions.

Côté établissements, la recherche peut aider à la résolution de problèmes. C'est ainsi qu'un chef d'établissement confronté à des difficultés – baisse des effectifs, problèmes financiers, vétusté des locaux – a convaincu son équipe d'enseignants que la solution résidait dans une réflexion collective adossée à une recherche-action[8] : *« L'établissement que je dirigeais était en difficulté, la recherche est partie de là. On s'est mis à phosphorer pour trouver quelque chose pour s'en sortir. »* Le travail de recherche peut également aider une équipe d'établissement à formaliser l'expérience dans laquelle elle est engagée. C'est ce qui s'est passé par exemple pour un collège de Troyes[9].

Les « décrocheurs de l'intérieur »

Alain Kergosien enseigne en lycée professionnel (LP). Il s'est intéressé à certains des élèves scolarisés dans ce type d'établissements* : ceux qu'on appelle les « décrocheurs sur place** ». Il s'agit d'adolescents *« qui décrochent de leur métier d'élève »*. À cela, différentes raisons : l'histoire scolaire du jeune et son cortège d'embûches, une orientation faite souvent par défaut, la difficulté à donner du sens à une scolarité en LP et à se construire des représentations positives de l'avenir…

S'ils décrochent de la manière que nous avons indiquée, ces jeunes ne souhaitent pas pour autant quitter le système éducatif. Au sein du lycée, devenu *« un lieu de socialisation au même titre que la rue ou le stade, […] ils élaborent des stratégies pour ne pas être exclus de l'école : ils ont compris que si le système scolaire prenait en compte l'élève en difficulté, il ne tolérait pas l'élève violent […]. Conscients de l'importance des diplômes pour accéder à l'emploi, ils entretiennent même l'espoir, sans s'investir dans le travail scolaire, de décrocher leur BEP*** ou leur bac pro »*. **■VG**

* Sa recherche, « Les élèves décrocheurs sur place en lycée professionnel, » a porté sur les élèves des classes de BEP et de baccalauréat professionnel.
** On utilise aussi l'expression « décrocheur de l'intérieur », reprise dans notre titre.
*** Brevet d'études professionnelles.

Du point de vue de l'Institution, les conclusions des recherches peuvent aider au pilotage de l'enseignement catholique. Ainsi en a-t-il été d'un travail conduit par l'Institut supérieur de pédagogie (ISP) sur les enfants intellectuellement précoces (EIP). Si la prise en charge des EIP est une nécessité, les dispositifs mis en œuvre dans les établissements sont très divers. Cela d'ailleurs, parce qu'il n'y a pas unanimité sur la réponse à apporter à la question des EIP. En répondant à cette commande, l'ISP a contribué à la définition des orientations en matière de prise en charge des EIP dans l'enseignement catholique.

Réduire les inégalités

Autre exemple des effets institutionnels d'une démarche de recherche : la réflexion conduite par la direction diocésaine de Vendée sur *« le partenariat »* [qui pourrait s'établir entre] *collège et lycée professionnel pour accompagner la diversité des élèves »*. Travail qui a permis de mettre en place une animation institutionnelle auprès des établissements du second degré du diocèse.

Les sujets des recherches conduites dans l'enseignement catholique s'enracinent dans les interrogations actuelles qui traversent le système éducatif. Ils sont également en lien direct avec le projet et les orientations de l'Institution, en particulier celles qui ont été exprimées lors des assises du 1er décembre 2001[10].

C'est le cas de la recherche conduite par le Cepec : « La réduction des inégalités entre élèves en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) ». *« Depuis 1997,* explique Bruno Devauchelle, *le discours des politiques met l'accent sur la nécessité de lutter contre ce qu'on appelle la fracture numérique. Le système scolaire, parce qu'il est le seul lieu que fréquentent tous les enfants sans distinction, constitue le terrain privilégié pour développer une telle politique. L'enseignement catholique, parce qu'il est associé au service public d'éducation, s'inscrit dans cette dynamique. Il était donc légitime de chercher à savoir si les établissements catholiques avaient défini des projets, mis en place des démarches spécifiques pour réduire les inégalités entre élèves en matière de TIC. »* Et Bruno Devauchelle de conclure : *« Les observations conduites dans les collèges et dans quelques écoles primaires montrent que la préoccupation pour les TIC, quand elle est affirmée, ne s'appuie pas sur une réduction des inégalités entre élèves, mais plutôt sur une exigence générale implicitement acceptée. On n'identifie pas de dispositif explicitement orienté vers la réduction des inégalités. En revanche, on repère des pratiques de collège allant dans ce sens et répondant, sans en exprimer l'intention, à ce souci »*.

Les recherches conduites dans l'enseignement catholique contribuent à accroître la compétence collective de ses acteurs.

La recherche conduite par l'Afarec sur la formation des enseignants à une pédagogie du risque[11] s'articule pour sa part avec les évolutions du système éducatif, en même temps qu'elle répond aux orientations de l'enseignement catholique. Côté système éducatif, c'est la mise en place des dispositifs – IDD, TPE, ECJS[12] – qui doit amener les enseignants à appréhender différemment les disciplines dans le cadre d'un travail en équipe. Côté enseignement catholique, c'est, comme l'écrivait André Blandin[13], l'encouragement à sortir de l'éclatement disciplinaire actuel, à mettre de la « reliance » entre les savoirs, à construire une cohérence transversale entre les contenus d'enseignement[14]. Or, constatent Catherine Despoisse, actuelle directrice de l'Ares[15] et Anne-Marie Guinard, animatrice-formatrice au SPI[16] de Versailles, *« les professeurs résistent souvent à l'idée de s'engager dans les dispositifs interdisciplinaires. Cette résistance tient au manque de légitimité qu'ils ressentent face à ces nouvelles formes d'enseignement »*.

Pédagogie de l'audace

Conclusions de la recherche : il convient d'autoriser les enseignants, *via* un certain type de formation, à pratiquer une pédagogie de l'audace qui fasse de l'incertitude, de la non-maîtrise, une stratégie pédagogique. Il faut aussi, et là encore un certain type de formation peut y aider, que les enseignants acceptent des modifications profondes dans la représentation de leur métier et dans la façon de l'exercer.

Les recherches conduites dans l'enseignement catholique contribuent à accroître la compétence collective de ses acteurs. Chacun dans l'Institution a tout à gagner en s'appropriant leurs résultats. Grâce au site « Recherche » de l'Unapec (*cf.* p. 37), ces travaux sont enfin accessibles à tous : formateurs, chefs d'établissement, et bien sûr, enseignants.

■VÉRONIQUE GLINEUR

1. Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.
2. Association régionale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.
3. Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil des facultés catholiques de Lyon, 14 voie Romaine, 69290 Craponne.
4. Association pour la formation, l'animation et la recherche dans l'enseignement catholique, 76 rue des Saints-Pères, 75007 Paris.
5. École de professeurs, 60 boulevard Vauban, BP 109, 59016 Lille Cedex.
6. « Vaincre l'ennui au collège ».
7. « La question des valeurs dans les pratiques des enseignants».
8. Celle-ci a débouché sur la mise en place d'une classe de seconde préparatoire à l'entrée au lycée. Intercalée entre le collège et le lycée, cette classe est devenue un espace dédié à l'accompagnement des élèves.
9. Sur cette expérience, voir *ECA* 280 de janvier 2004, pp. 24 et 25.
10. *ECD* 242 de janvier 2002.
11. « Quelle formation permettrait aux enseignants de trouver une légitimité à enseigner ce pour quoi leurs études ne les ont pas préparés ? Peut-on former à affronter l'incertitude ? Qu'est-ce qu'une pédagogie du risque ? »
12. Respectivement« itinéraires de découverte », « travaux personnels encadrés », « projet pluridisciplinaire à caractère professionnel ».
13. Secrétaire général-adjoint de l'enseignement catholique.
14. *ECA* 249 (octobre 2000), p. 27.
15. Association pour la rénovation des établissements scolaires. Catherine Despoisse assurait la direction de l'Afarec (*cf.* note 4) quand cette recherche a été menée.
16. Service pédagogique interdiocésain.

Recherche, mode d'emploi

→ C'est en octobre-novembre que l'Unapec* lance l'appel à projets,communiquant les axes prioritaires dans lesquels doivent s'inscrire les recherches**.

Les équipes qui souhaitent s'engager dans une recherche doivent alors se procurer un « dossier d'appel à projet » auprès de la mission recherche de l'Unapec***. Tous les dossiers doivent être retournés pour la fin du mois de janvier (le 28 janvier pour la campagne de recherche 2005). Ils sont alors soumis à un comité de lecture. Objectif : s'assurer, d'une part, de la rigueur requise par tout travail de recherche, et,d'autre part, de la pertinence et de la cohérence des projets au regard des besoins et des orientations de l'Institution. La liste des projets retenus est communiquée en juillet.

L'Unapec organise chaque année des journées de valorisation, occasion pour les équipes de communiquer les résultats de leurs travaux et de soumettre ceux-ci aux questionnements de leurs pairs.

L'Unapec finance également des diplômes de 3e cycle****. ■VG

* Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.
** La liste des axes 2005 est disponible sur le site recherche de l'Unapec : www.formiris2.org/e-recherche
*** S'adresser à Claude Leuridan. Tél. : 01 53 68 60 50. E-mail : cleuridan@unapec.org
**** Sur ce point, lire l'encadré, p. 36.

Grandir en musique

La musique adoucit les mœurs, nous dit le proverbe, mais elle permet aussi d'exercer son intelligence. Une initiation artistique en maternelle prépare les enfants au CP. Surprenant !

La vie de 28 bouts de choux de grande section de maternelle a pris, l'année dernière, un sacré virage ! Grâce à la curiosité de leur institutrice, Marie-Renée Guilloret, désireuse de vérifier l'hypothèse du Laboratoire de recherche pour le développement socio-cognitif[1] : l'art est bien un moyen de formation intellectuelle.
Pour Matthieu, Estelle, Timothée, Sarah et les autres, tout commence, au premier trimestre de l'année scolaire 2003-2004, avec la visite de la maison de Claude Monet à Giverny. Ils découvrent là des tableaux qu'ils retrouveront plus tard sur des cartes postales au Musée en herbe, à Paris. Ces tableaux, ils vont les peindre, chacun selon sa manière et son cœur, grâce aux trois chevalets, aux pinceaux, aux éponges, aux rouleaux mis à leur disposition dans la classe. Tout près, il y a deux xylophones et d'autres instruments à percussion, un lecteur de cassettes…

On s'interroge : quelle est la musique de la ligne d'horizon ?

Les nymphéas, Le champ de coquelicots, La tempête, Le pont japonais éclatent d'une vie nouvelle, avec les pastels, les encres, les pinceaux des petits. Sur sa feuille de papier jaune, chaque enfant superpose, sans mélanger, du blanc, du bleu, du vert ; il peint les nymphéas avec de longs pinceaux ronds, puis les feuilles. Il ajoute des couches de vert, de jaune et de blanc.
Et puis, avec l'aide de l'enseignante et de Didier, un musicien professionnel, les enfants vont apprendre à transposer les tableaux en sons, en conservant, pour la musique, le thème choisi en peinture (forêt, tempête, fleurs…). Le tracé devient mélodie : une ligne sonore qui descend, qui remonte… L'espace feuille est transposé en espace musical avec des sons rapprochés ou superposés, forts ou faibles, hauts ou bas. Quand les personnages sont loin, les sons qui leur correspondent sont faibles (des bruits de pas dans la forêt). S'ils se rapprochent, ils sont plus forts.
À partir de l'observation du tableau de l'un des enfants, tous se remémorent les différentes étapes de leur création qu'il va s'agir de mettre en musique ! On établit des analogies entre gestes des peintres et musique : tamponner la feuille, c'est un peu comme tapoter un tambourin ; superposer des couleurs, c'est un peu comme ajouter des sons pour obtenir une polyphonie.
On s'interroge : quelle est la musique de la ligne d'horizon ? Avec quel instrument obtient-on un son qui descend et remonte ? La flûte à coulisse, le xylophone ? Il faut ensuite chercher la musique du dessin des arbres : les déchirements de feuilles de papier journal feront l'affaire. Pour les coquelicots très rapprochés ? Un triangle, puis deux, puis trois. Et comment « traduire » *La tempête* en sons ?
Les enfants n'improvisent pas, ils découvrent et peuvent reproduire, une fois qu'ils sont bien établis, des codes de notation simplifiée (une spirale pour « tournoyer», un « s » pour « secouer »). Ils rejouent l'extrait avec leurs voix puis des percussions. *« Ti la lila li »*, c'est le bateau. *« Splash »* font les vagues, et *« bang »* le tonnerre.

Partition pour percussions. Timothée, jeune compositeur, dirige un orchestre d'angklungs. (Photo : D. R.)

Tous les rôles

Des jeux leur ont permis de sentir ce que sont une mélodie, un rythme, une intensité, une hauteur de son, un timbre, de découvrir les différentes catégories de sons.
L'écoute d'œuvres classiques se fait avec Didier qui leur a proposé un extrait du *Don Quichotte* de Richard Strauss. Il a permis aux enfants de découvrir la phrase et la ponctuation musicales.
Les élèves tâtent aussi du geste musical : façon de toucher l'instrument pour le faire sonner au mieux. Après avoir créé des paysages sonores – une *Musique de la forêt* par exemple, ils se frottent tour à tour à la direction musicale, à l'exécution, et à l'audition de leurs œuvres interprétées par l'orchestre-classe.
Thomas dirige *La cathédrale de Rouen* et chuchote vivement : *« Moins fort ! »* Les « musiciens » le comprennent et s'adaptent à sa demande. Alors qu'elle est plutôt timide, Estelle, quand elle dirige l'orchestre, annonce très clairement : *« Tout le monde »* ou *« Chacun son tour »*. Elle a installé ses camarades « instrumentistes » de manière à entendre les sons dans l'ordre souhaité. Petit à petit, au cours de l'année, Marie-Renée, l'enseignante, peut organiser des séances de plus en plus longues. Et les enfants se montrent capables de jouer tous les rôles. Ils apprennent ainsi à s'écouter, à s'apprécier, à s'exprimer et… à savoir ce qu'ils aiment !
Cette année, les enfants sont passés au cours préparatoire et ils ont démarré la lecture sans difficulté. Les symboles, qu'ils soient chiffres ou lettres, n'ont plus rien de mystérieux à leurs yeux !

■ **MARIE-CHRISTINE JEANNIOT**

1. Dirigé par Britt-Mari Barth à la faculté d'éducation de l'Institut supérieur de pédagogie de Paris.

« Les réactions des e

Suédoise d'origine, pédagogue et chercheuse, Britt-Mari Barth n'a jamais réussi à s'enfermer dans une seule culture. Professeur honoraire à l'université catholique de Paris[1], elle est invitée aux quatre coins de la planète. Sa marotte ? Démontrer qu'une pédagogie appropriée permet la réussite de tous les enfants.

Certains pourraient dire qu'initier à la musique à l'école, c'est du temps perdu pour les maths et la lecture… Qu'en pensez-vous ?
Britt-Mari Barth : D'une manière générale, l'apprentissage, à mes yeux, ne consiste pas à enseigner des contenus aux enfants, mais à leur fournir des « outils intellectuels » afin qu'ils puissent comprendre par eux-mêmes. Pour pouvoir par la suite les réutiliser, il faut que ces instruments soient bien intégrés. Les enseignants peuvent parvenir à cela en rendant les enfants conscients des outils dont ils disposent pour apprendre. À ce moment-là, ils peuvent jouer le rôle de « médiateur » entre le savoir et les élèves. Dans tout apprentissage conceptuel qui vise la compréhension, quel qu'en soit le contenu, interviennent des opérations comme : savoir reconnaître, comparer, tirer des conclusions de ses observations, les vérifier… Ces opérations traversent toutes nos activités et tous les champs disciplinaires, aussi bien les arts que la philo, ou les maths. Apprendre, c'est apprendre à maîtriser ces opérations mentales transversales afin de pouvoir distinguer ce qui est important dans un domaine donné. Progressivement, on forme ainsi des concepts dans les différents champs disciplinaires, qui deviennent également nos outils de pensée, plus spécifiques ceux-là. Le savoir est donc indispensable pour penser. Il y a deux ans, nous avons réalisé une autre recherche, en mathématiques et en sciences, qui adoptait la même démarche que celle sur la musique *[cf. page précédente]* ! Cela fait une dizaine d'années que notre « labo » existe *[cf. note 1]* et que j'y forme des enseignants comme Marie-Renée Guilloret. Ils m'aident à mener des recherches dans leur classe pour affiner nos hypothèses et aller toujours plus loin dans notre compréhension du processus enseigner-apprendre.

Photo : D.R.

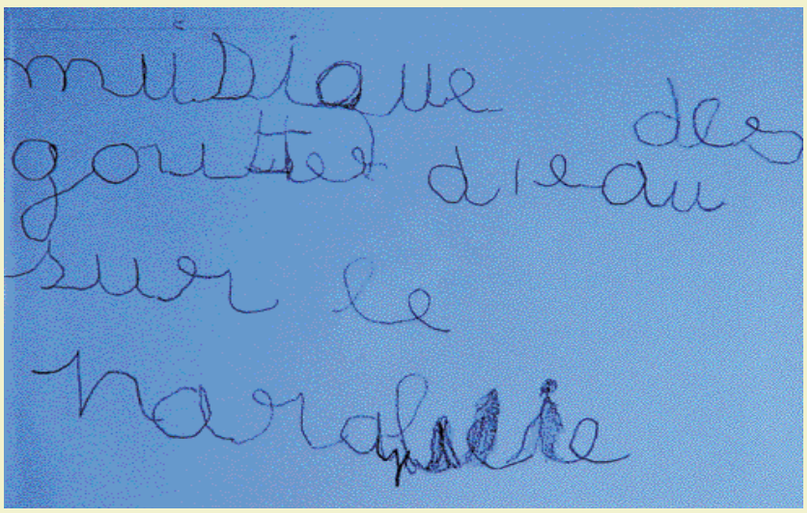
> « Il est impossible de s'impliquer intellectuellement si on ne l'est pas affectivement. »

Nous avons cette fois vérifié, en musique, que non seulement les enfants n'ont pas perdu leur temps en pratiquant des activités artistiques, mais qu'en passant du langage symbolique de la peinture à celui de la musique, ils ont développé des compétences cognitives qui leur sont aujourd'hui utiles pour apprendre la lecture et les mathématiques. Nous voudrions d'ailleurs poursuivre une recherche formelle pour mettre cela en évidence.

Dans ce travail, on voit à quel point les enfants sont affectivement impliqués !
B.-M. B. : C'est à cet âge-là, très jeunes, que les enfants se forgent l'image de leurs capacités à réussir. Il est donc important de leur donner cette expérience positive. On a maintenant des preuves biologiques des effets de l'émotion sur le cerveau. Il est impossible de s'impliquer intellectuellement si on ne l'est pas affectivement, si on ne vous a pas rendu le savoir accessible. Les enfants ne peuvent prendre leur place dans la classe, que si on leur en a donné les moyens actifs. Il ne suffit pas de délivrer un lointain message. Être invité à participer activement ne suffit pas non plus pour prendre la place offerte, il faut être outillé, savoir ce qu'il faut faire. C'est ainsi que se crée la

nfants nous guident »

confiance, ainsi qu'un enfant va éprouver l'envie d'avancer. Une attente commune, qu'il partage avec l'enseignante, se crée, une « intersubjectivité ». Lui se demande si on va vraiment l'écouter, l'aider, le prendre en compte, reconnaître son droit à l'erreur – toutes questions que les enfants ne formalisent jamais, mais se posent effectivement. S'il sent que la réponse est « oui » (parce que, comme ici, l'enseignant le fait participer avec succès à ce qu'il faut savoir faire pour composer et jouer de la musique), il adhère au projet. Et cela avant même d'être conscient de ce qu'il est en train d'apprendre. L'enseignant initie les enfants à des concepts propres à la musique, choisis par nous : une mélodie, un rythme, une intensité, une hauteur de son, par exemple. Et les élèves apprennent à apprécier ce qu'ils arrivent à produire grâce à ces « outils ». *« L'intelligence,* dit Francisco Varela[2], *c'est pénétrer un monde commun.* » Encore faut-il le construire. C'est la mission de l'école !



Transcription. Inspirée par « Victor au parapluie », un tableau de Claude Monet, Aurore a composé « Musique des gouttes d'eau sur le parapluie » dont elle a écrit le titre elle-même...

Cette « philosophie » ne transforme-t-elle pas complètement le travail et le rôle des enseignants ?

B.-M. B. : Le savoir devient un processus dynamique d'interprétation, une façon de connaître, et l'évaluation, permanente, un moteur de l'apprentissage. Cela exige une préparation rigoureuse. L'enseignant se demande par exemple : de quoi les élèves vont-ils avoir besoin pour comprendre que les sons ne sont pas tous les mêmes ? Comment vont-ils pouvoir exprimer qu'ils ont compris ? À l'aide d'activités et de supports judicieusement choisis, l'enseignant guide la compréhension. Il devient « médiateur » entre les élèves et les connaissances : car pour savoir ce qu'il faut regarder, ou entendre, il faut déjà avoir des connaissances, être capable de discernement. Sans connaissances, on ne voit pas et l'on n'entend pas de la même manière.

L'enseignant devient alors celui qui accompagne l'enfant pour qu'il prenne progressivement conscience de ce qu'il apprend. Il ne se contente pas de lui donner un exercice à faire, il pense avec lui. Ils ont un but : réussir ensemble ! La difficulté est de n'en faire ni trop ni pas assez… Mais les réactions des enfants nous guident, à condition, bien sûr, de les laisser s'exprimer. *« Si c'est comme ça que ça marche,* m'a dit un jour un jeune garçon de onze ans*, alors on va pouvoir aider les profs ! »* Pour trouver le niveau de langage approprié, il faut remarquer, écouter ce dont ils se saisissent ; sinon, recommencer sous une autre forme. Je fais la même chose avec mes élèves adultes ! L'évaluation, du même coup, devient un lieu de participation au service des apprentissages et du progrès de chacun vers l'autonomie. Il ne faut donc pas nécessairement exiger le même mode d'évaluation de tous les enfants, et les résultats ne peuvent pas s'exprimer en termes de supériorité ou d'infériorité : des critères précis doivent permettre, au contraire, de faire émerger des solutions, des comportements, des intelligences différentes. Et de parler de ce qu'on n'évoque que rarement en classe : la manière dont on a appris. Beaucoup de chemins mènent à Rome : il n'existe pas une façon unique et formatée de mettre en œuvre cette attitude pédagogique profonde. Elle est fondée sur la conviction que la qualité de l'environnement, sous forme de médiation affective, cognitive et sociale, stimule ou décourage les apprentissages. Tous les enseignants peuvent très bien décider de réfléchir à leur pratique en se demandant comment ils aident, ou non, leurs élèves à maîtriser des outils intellectuels, indispensables pour apprendre dans tel ou tel domaine… Quelle « culture » pour apprendre à l'école ? Aujourd'hui, on parle de l'indispensable bagage culturel commun : il faut se donner les moyens de le rendre accessible aux élèves pour qu'ils sachent s'en servir. *« Ce ne sont pas les matières qu'on leur enseigne que les élèves ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne »,* disait Piaget !

■PROPOS RECUEILLIS PAR MARIE-CHRISTINE JEANNIOT

1. Elle y dirige le laboratoire de recherche pour le développement socio-cognitif (Laredesco). Elle enseigne également à la faculté de pédagogie de l'université catholique d'Angers. Britt-Mari Barth est l'auteur de *Le Savoir en construction - former à une pédagogie de la compréhension* et de *L'apprentissage de l'abstraction* (Éditions Retz, le second titre est épuisés).
2. Biologiste, il est le coauteur (avec Evan Thomson et Eleanor Rosh) de *L'Inscription corporelle de l'esprit* (Seuil, 1993, 28 €). En avril 2004, il a publié *Quel savoir pour l'éthique ? – action, sagesse et cognition* (La Découverte, 7 €).

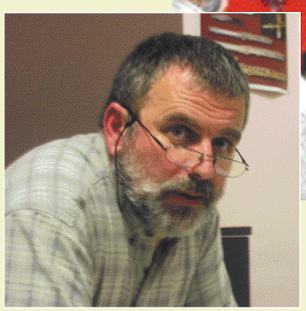
Sensibilité, imagination, création

→ L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. La rencontre avec les œuvres et les artistes nourrit la curiosité de l'enfant et sa capacité à s'émerveiller. Elle lui apporte des repères. L'enseignant l'encourage à exprimer ses réactions face aux productions. Il l'incite à trouver des liens entre les inventions, les solutions des créateurs et ses propres tentatives. *[L'enfant]* se familiarise avec des œuvres qu'on lui fait découvrir dans des contextes différents. Il en perçoit des aspects divers et en distingue certaines particularités. Il acquiert ainsi un début de culture visuelle et musicale. ■

(Extrait de Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP-XO Éditions, 2002, p. 138)*

Du rap au chant grégorien

Professeur en Segpa, Jean-Marie Patard a une utopie : initier les élèves à la beauté en douceur, sans douleur, en partant de leur culture. C'est aussi l'objet de son mémoire de DEA en sciences de l'éducation, financé par l'Unapec.



Homme-orchestre. Jean-Marie Patard, enseignant, dirige le chœur de Notre-Dame-des-Eaux. Quand ils ne chantent pas du grégorien, ces collégiens de Châteauneuf-sur-Sarthe (49) écoutent Garou, Mozart ou de la techno... (Photos : D. R.)

Pour les collégiens, le cours de musique peut n'être qu'une heure de franche rigolade ou de profond ennui. Un professeur en Segpa[1], au collège Saint-Charles d'Angers, s'est penché sur ce problème qui lui tient à cœur, dans son mémoire de DEA[2]...

Après une année, on constate une modification des attitudes des jeunes.

Jean-Marie Patard a d'abord sondé des professeurs d'éducation musicale et découvert que *« la musique proposée en cours est éloignée de celle écoutée par les jeunes, et que, très rarement, les goûts des élèves sont sollicités »*. Seul un professeur – sur cent interrogés – a déclaré prendre en compte les connaissances musicales de sa classe à un moment de l'année !

Partant de là, le chercheur formule une hypothèse : une sociopédagogie intégrant le capital culturel de l'élève ne conduirait-elle pas à modifier son rapport au cours de musique ? S'appuyant sur les théories de Pierre Bourdieu, Jean-Marie Patard part du principe que *« la non-prise en compte de l'habitus de l'élève renforce l'action pédagogique vécue comme une violence symbolique[3] »*. *« Le cours engendre des réactions de résignation, des silences corrects, des mises à distance ou bien des attitudes de rejet. Au contraire, partir des goûts des élèves, c'est les légitimer, leur permettre d'être socialement reconnus et favoriser leur ouverture vers d'autres horizons musicaux. »*, explique-t-il

Le chercheur a donc demandé à un professeur de musique de mener une expérience. Dans trois 5es, sur les six que compte le collège, celui-ci a utilisé les connaissances musicales des élèves comme matériau pour l'expérimentation. Après une année, on constate une modification des attitudes des jeunes, un intérêt plus grand pour des musiques éloignées de leurs goûts, des relations changées avec le professeur. *« Partir d'un rap français, apporté par les ados, pour travailler la structure musicale et l'importance du texte, peut permettre de passer à Mozart pour arriver au grégorien »*, explique Jean-Marie Patard.

Résultat encourageant

Ce premier résultat l'encourage à poursuivre sa recherche dans le cadre d'une thèse. À travers une expérimentation plus large, il examinera les conditions et les enjeux de la mise en œuvre d'une sociopédagogie. Pour ce faire, il recherche des professeurs d'éducation musicale qui accepteraient de travailler dans leurs classes de collège sur cette hypothèse. Avis aux éducateurs mélomanes[4] !

■ **SYLVIE HORGUELIN**

1. Section d'enseignement général et professionnel adapté.
2. *Du rap au grégorien - sociopédagogie de l'enseignement de la musique au collège*, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, septembre 2003, université de Nantes, sous la direction de Bertrand Bergier.
3. L'habitus est la matrice des pratiques sociales de l'individu. La violence symbolique impose des significations en dissimulant les rapports de force qui la sous-tendent.
4. Contact : jean-marie.patard@wanadoo.fr

Un 3e cycle, pourquoi pas vous ?

→ En 2003-2004, 27 recherches (sur 40 dossiers déposés) ont été financées par l'Unapec*, parmi lesquelles 11 DEA, 8 DESS, 3 DU, 2 doctorats, 2 masters, 1 DHEPS**. Ces travaux ont été menés en premier lieu par des formateurs, puis des chefs d'établissement et enfin des enseignants, inscrits pour la plupart dans une université catholique. Vous pouvez dès à présent déposer une demande de financement de 3e cycle, et exceptionnellement de maîtrise en sciences de l'éducation, à la mission recherche, de l'Unapec. Le montant du financement est de 1 520 € pour un DEA et un master, 1 220 € pour un doctorat (3e et 4e année du diplôme), 1 520 € pour une maîtrise. Vous trouverez la procédure d'inscription sur www.formiris2.org/e-recherche (rubrique « Présentation»). ■

Contact : Unapec, Mission Recherche, 35 rue Vaugelas, 75739 Paris Cedex 15. Pour recevoir un dossier, s'adresser à Claude Leuridan au 01 53 68 60 50 ou par e-mail : cleuridan@unapec.org
Les dossiers sont à renvoyer avant le 15 mars 2005 à Monique Lafont, tél. : 01 53 68 60 00.

* Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.
** Respectivement, diplôme d'études approfondies, diplôme d'études supérieures spécialisées, diplôme universitaire, diplôme des hautes études des pratiques sociales.

Un site pour promouvoir l@ recherche

Depuis juillet 2004, à l'adresse http://www.formiris2.org/e-recherche/ la mission Recherche de l'Unapec a mis en ligne un espace destiné aux équipes qui souhaitent déposer un projet et à celles déjà engagées dans une recherche. Cet espace s'adresse aussi à tous les utilisateurs potentiels de ces travaux : institutionnels, enseignants, formateurs, cadres éducatifs. De plus, ce site se révèle un outil précieux pour les chefs d'établissement et les responsables d'organisme de formation désireux d'accompagner le développement de la recherche dans leurs équipes. On y trouve une présentation générale de la recherche dans l'enseignement catholique, des pages d'actualités et des fiches sur les travaux réalisés ou en cours.

Découvrez la page d'accueil du site avec le contenu détaillé de chaque rubrique…

Mission Recherche - Unapec
Valoriser la recherche
dans l'Enseignement catholique
Espace Recherche
Présentation
Consultation des recherches
Boîte à outils
Prolonger la recherche
Nous écrire
Colloques, séminaires, articles, ouvrages, dispositifs de formation, logiciels, outils pédagogiques.
Définition de la recherche, méthodologie, sources d'information ...
Résumés des recherches depuis 1997, consultables par thèmes et par mots-clés.
La mission Recherche de l'Unapec : rôle et organisation ; L'appel à projet : montage des dossiers ...
L'espace Recherche : son contenu, ses objectifs.
Recherche-Actu
Abonnez-vous sur le site, à Recherche-Actu, la lettre mensuelle qui vous informe de l'actualité de la recherche.

Vous voulez connaître les recherches en cours dans l'enseignement catholique ? Le site de la mission Recherche de l'Unapec est là pour vous renseigner. Véritable mine d'or pour les chefs d'établissement et les enseignants qui voudraient lancer des projets innovants !

Contact : Unapec, Béatrice Mas, 35 rue Vaugelas, 75015 Paris – Tél. : 01 53 68 60 88.